

Estágio supervisionado de geografia: a subjetivação da identidade docente em ambiente virtual de aprendizagem

Cláudio Marinho*
Rafael Straforini**
Tânia Seneme do Canto***

*Geógrafo (IGC-UFMG). Mestre em Educação (FAE-UFMG). Doutorando em Ensino de História e Ciências da Terra (Unicamp). Professor da UFVJM.

**Geógrafo (UNESP/Rio Claro). Mestre em Educação Aplicada às Geociências (IG-UNICAMP). Doutor em Geografia (UFRJ). Professor da Unicamp.

*** Geógrafa (UNESP/Rio Claro). Mestre em Geografia (UNESP/Rio Claro). Doutora em Geografia (UNESP/Rio Claro). Professora da Unicamp.

Resumo Este estudo aborda uma experiência de desenvolvimento do projeto de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Paulista (Unicamp). A pesquisa avalia as estratégias utilizadas no processo de subjetivação da identidade docente na utilização de material didático em diversas mídias, na realização de atividades, na escrita de narrativas e no uso de ferramentas colaborativas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O trabalho tem uma abordagem metodológica etnográfica e netnográfica, caracterizada pela participação dos autores no ambiente físico e virtual do projeto por um período de dois semestres e estruturada com base na coleta de dados diretamente no ambiente virtual. Os resultados indicam que a proposta de estágio aliada a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se constituiu numa oportunidade de reflexão sobre a identidade docente, visto que a proposta pedagógica buscou articular de maneira mais profícua os saberes acadêmicos aos saberes produzidos na escola a partir do uso de novas estratégias pedagógicas no ciberespaço.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado, Formação de Professores, Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1. Introdução

Na última década, a utilização de ambiente virtual de aprendizagem na educação à distância e presencial foi amplamente explorada na literatura (Barbosa, 2013; Beloni, 1999; Matos, 2013; Valente e Prado 2002; Vilardi e Oliveira, 2005). Tais pesquisas surgem num contexto em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do cotidiano das pessoas, mudando suas formas de comunicar, de assistir TV, de ouvir música e de aprender (Levy, 1999). Encontramos pesquisas que tratam de estudos de casos sobre a formação de professores à distância, destacando o uso de tecnologias como condição favorável a uma aprendizagem colaborativa (Moreira e Vargas, 2015; Reis, 2015). Há também pesquisas que indicam o uso das tecnologias digitais como suporte ou apoio ao ensino presencial, servindo para promover uma maior interatividade entre os participantes (Almeida, 2013; Tani, 2013; Matos, 2013).

Neste contexto, o projeto de Estágio Supervisionado voltado para a formação de professores de Geografia foi elaborado e desenvolvido com a utilização de TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, ao longo de dois semestres consecutivos no âmbito das disciplinas “Estágio Supervisionado de Geografia I” e “Estágio Supervisionado de Geografia II”, oferecidas no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade

Estadual Paulista (Unicamp). A proposta está fundamentada na adoção de um ambiente virtual de aprendizagem com o objetivo de promover a articulação de diferentes espaços tempos que permeiam a formação docente no Estágio Supervisionado, explorando o processo de tensionamento e constituição da identidade docente dos alunos em formação. Para tanto, o ambiente permitiu a disponibilização de textos e diferentes materiais didáticos voltados para discussões em sala de aula, elaboração de regências e projetos de ensino, a realização e entrega de tarefas específicas envolvendo pesquisas na internet, atividades de campo, a comunicação entre os professores orientadores e alunos e, principalmente, o acompanhamento contínuo das observações e práticas realizadas pelos estagiários na escola por meio da atividade intitulada: “Narrativas de Estágio”.

O referido artigo, portanto, parte da seguinte questão: como o uso das TDIC, ao contribuir na implementação do projeto pedagógico de Estágio Supervisionado de Geografia pode atuar no processo de subjetivação da identidade docente dos alunos em formação? Para respondê-la, discutimos inicialmente a concepção de estágio que orientou o projeto, a importância das novas tecnologias no contexto da formação dos professores e a importância das escritas narrativas na formação inicial. Após apresentar alguns estudos no Brasil e no exterior, relatamos como as TDIC possibilitaram a implementação do projeto de Estágio, destacando as atividades propostas e os recursos e indicadores empregados no processo. Desse modo,

procuramos apontar as potencialidades do uso das TDIC, a partir de estratégias e uso de ferramentas colaborativas, na formação de professores de Geografia.

2. O Estágio Supervisionado e a articulação entre diferentes espaços e tempos da formação do professor

Não há uma forma padronizada para organizar o Estágio Supervisionado na Licenciatura. Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais instituírem uma carga horária mínima obrigatória para o cumprimento do estágio nos cursos de formação de professores, existe uma multiplicidade de formas de concebê-lo e operacionalizá-lo. O estágio pode, por exemplo, adotar como perspectiva a pesquisa pedagógica, elaborando e desenvolvendo projetos de investigação complexos, intrincados, reflexivos e dinâmicos. Os estágios baseados na pesquisa como princípio de aprendizado (CALLAI 2013; BRAGA, 2000) e formação buscam o desenvolvimento da autoria do pensamento do aluno em formação inicial.

No curso de licenciatura em geografia da Unicamp, o estágio supervisionado tem por objetivo atuar no processo de subjetivação da identidade docente a partir de práticas em que os estudantes são estimulados a vivenciar o cotidiano escolar do seu futuro contexto de trabalho, sendo um componente curricular organizado para a construção de experiências e saberes associadas ao “ser professor”. Desse modo, segundo Souza (2013, p. 108), o estágio “é o momento em que são criadas as condições que possibilitam ao estagiário o contato com as práticas profissionais docentes em locais onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão”. O local privilegiado desta experiência e exercício profissional é a escola, pois é nela que a maior parte dos graduados em Geografia do Brasil vão atuar. Por isso, o estágio trata-se de um momento do curso em que o ambiente escolar torna-se condição necessária para a formação docente.

Assumindo a escola como espaço privilegiado para a formação docente, as práticas curriculares nos cursos de licenciatura devem integrar de forma indivisível os saberes e práticas escolares com os acadêmicos. Nesse sentido, Alves (2003) e Azevedo (2008) afirmam que o currículo e o conhecimento podem ser compreendidos como uma trama de um tecido, uma rede feita de diversas outras redes das quais diferentes sujeitos, contextos e saberes fazem parte e se entrelaçam. Assim, em um curso de formação de professores é fundamental considerar que neste emaranhado de fios, certamente, os saberes acadêmicos e os saberes produzidos nas escolas que deverão se cruzar.

Apesar de entendermos que a articulação entre universidade e escola deva ser buscada ao longo de todo percurso formativo do estudante de licenciatura, é no componente curricular Estágio Supervisionado que, efetivamente e, legalmente¹, encontramos espaço e tempo para tanto. Mas, como concebê-lo? Como propiciar e gerir as condições para que universidade e escola conversem? Como mediar a relação entre saberes acadêmicos e escolares?

¹ A resolução nº 2, de 1º e julho de 2015, emitida pelo MEC (Ministério da Educação) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Como possibilitar que as experiências vividas nas escolas, campo de estágio, sejam significativas na universidade e vice-versa? Estes são alguns dos desafios que o Estágio Supervisionado coloca para os cursos de Licenciatura, e, principalmente, para os professores orientadores e supervisores.

Visando superar tais desafios e encaminhar uma proposta de estágio que contemplates a articulação de diferentes espaços e tempos na formação do futuro docente, encontramos no uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a possibilidade de ampliar o diálogo entre os saberes produzidos na escola e os saberes acadêmicos.

3. As TDIC na formação do professor e sua aplicação no Estágio Supervisionado de Geografia

Na virada do século XX para o XXI, as tecnologias de informação e comunicação passaram a permear a formação de professores em duas direções. Uma delas foi a criação e ampliação de cursos de educação à distância, ofertados especialmente por instituições privadas. A implementação destes cursos significou um maior acesso da população aos cursos de licenciatura, principalmente em regiões mais distantes das cidades grandes e médias do país. Também, representou uma estratégia para baratear o processo de formação inicial e, conseqüentemente, promover uma formação bastante aligeirada e precária. Nesse sentido, Barreto (2003) faz uma dura crítica ao uso das tecnologias digitais nas políticas educacionais para formação de professores. Segundo a autora (2003),

com o conhecimento inscrito em softwares, vídeos e mesmo em materiais impressos, um único docente pode atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e condizente com as necessidades do mercado: preferencialmente à distância e em menor tempo! (Barreto, 2003, p. 5-6).

No entanto, em outra direção, as tecnologias digitais passaram a ser incorporadas nos currículos das licenciaturas presenciais como recursos didático-pedagógicos a serem apropriados pelos futuros docentes. Desse modo, cursos presenciais também incorporaram o uso das TIC como conteúdo de ensino e, muitas vezes, como forma de apoio às práticas educativas desenvolvidas em sala de aula. A Deliberação 111, de 2012, emitida pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, prevê, por exemplo, que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura tenha conteúdos voltados para “utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 3).

Vale destacar que, na Unicamp, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem não é recente, remontando ao início da década de 2000, quando um grupo de trabalho interno transformou uma plataforma – TelEduc - de uso exclusivo de um núcleo da universidade, em um *software* livre. Foi a partir desse momento que passou a adotá-lo “como ambiente institucional e este passou a ser oferecido como opção para

formação inicial de professores e formação continuada. Nela está previsto, como na resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, o cumprimento obrigatório de 400 horas de estágio supervisionado.

apoio ao ensino presencial e para o ensino à distância, proporcionando a ampliação de seu uso pela comunidade da universidade” (Franco *et al.*, 2003, p. 345).

Matos (2008, 2013), ao estudar os processos de interação em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da perspectiva da Interação Humano computador (IHC), a exemplo do Moodle e TelEduc, alerta que tais ambiente não podem limitar-se a meros repositórios de atividades ou, pior, sob a roupagem das TDIC, incorporarem velhas e tradicionais práticas e concepções de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Oliveira *et al.* (2007) afirmam que um AVA não apresenta ontologicamente interação entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem que utilizam esse recurso (alunos, professores e idealizadores do ambiente). Para as autoras (2007), é fundamental distinguir interatividade de interação no processo de aprendizagem, sobretudo quando se tem em tela plataformas e programas digitais de aprendizagem.

Como a aprendizagem sempre é mediada pela linguagem, garantir interatividade não implica estabelecer interação, pois o que está sendo posto na relação pode ser ininteligível ao sujeito capturado na ação interativa. Contudo, o contrário é verdadeiro: se há interação, que é processo, há interatividade. (Oliveira *et al.* 2007, p. 1.417).

Nesse sentido, a interatividade pode ser compreendida como as ações que garantem, a partir de uma prática em via unidirecional (do próprio sistema), a emissão de informações já prontas, como num texto, sendo o usuário passivo no processo. Já a interação se constitui em um processo muito mais complexo, em que um ambiente tecnológico possibilite trocas efetivas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

A formação de professores que considera o uso das tecnologias digitais de forma interativa pode atuar e tencionar o processo de construção de novos saberes docentes e de uma nova identidade profissional (Rocha e Bolzan, 2015). No entanto, é fundamental cuidar para que o sentido deste uso não reduza a complexidade do ato de ensinar e aprender e também minimize a importância do professor neste processo. Assim, a simples oferta de disciplinas que tratem do tema não é suficiente para garantir mudanças na prática pedagógica e na maneira de conceber o ensino. O processo constitutivo de ser professor envolve a apropriação ativa das tecnologias, desafiando a educação e a formação de professores para novos postulados (Rocha e Bolzan, 2015).

Segundo Nóvoa (1995), a identidade docente não se inicia e termina num curso de formação de professores, tão pouco está fechada ao longo da trajetória docente, sendo possível sempre introduzir, excluir, ressignificar elementos que marcam a subjetivação da identidade profissional do docente. Para o autor, “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p.15). Nesse sentido, considerando que nossos alunos de estágio carregam trajetória de escolas, sentidos múltiplos de identidade docente, a utilização do AVA a partir da ferramenta “diário” possibilitou que interagíssemos com os alunos em suas narrativas, questionando, dialogando e abrindo espaços para que as narrativas movimentassem os seus passados nas escritas em tempo presente, mas olhando para futuro enquanto profissionais docentes que estava tão próximo.

Acreditamos que ao priorizarmos no AVA a produção das narrativas, iríamos ao encontro das perguntas e reflexões elaboradas por Nóvoa (1995) sobre a identidade docente:

como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais. (...) A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (...) É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (Nóvoa, 1995, p. 16).

No projeto de Estágio Supervisionado concebido, o AVA não foi utilizado apenas como apoio ou repositório ao ensino presencial, mas como espaçotempo de interação entre as práticas e reflexões construídas pelos estagiários no cotidiano escolar com os conteúdos teórico-metodológicos associados ao ensino de geografia e a formação do professor desta disciplina. Para tanto, o principal eixo orientador do estágio foi a produção de textos narrativos semanais pelos estagiários no ambiente virtual de aprendizagem. Tanto os autores das narrativas quanto os professores responsáveis pelos estágios e, também, os seus monitores, podiam, a qualquer hora do dia e em qualquer lugar com acesso à internet, acessar o sistema, escrever e dialogar de maneira contínua e interativa sobre o processo de subjetivação da identidade docente que se desenvolveu ao longo dos dois semestres (Estágio I e Estágio II), em reflexão com suas trajetórias escolares anteriores. Mesmo que as narrativas introduzidas na ferramenta “diário” fossem realizadas posteriormente ao encontro presencial nas escolas parceiras, incentivávamos os alunos a produzirem anotações primárias realizadas em cadernetas de campo a partir de suas observações participativas junto às salas que acompanhavam.

Greenwood e Fonseca (2010) afirmam que, ao buscar a narrativa como ferramenta metodológica de pesquisa etnográfica, deve-se fazer uma descrição em detalhes dos fatos, pois o olhar etnográfico observa os detalhes e a busca de seus significados. Para os autores (2010), apoiados no trabalho de Malinowski, as primeiras descrições no diário de campo do pesquisador são de grande importância, pois muitos dos acontecimentos ou das experiências que impressionam, num primeiro momento, por serem novidades aos olhos de quem vê, podem deixar de ser notados à medida que se tornam familiares. Alertam também que, por outro lado, alguns fatos só são percebidos pelo pesquisador após algum tempo de estudo.

Ao incentivarmos os alunos a produzirem as narrativas fora do ambiente escolar, tínhamos clareza que ao narrar o observado os estudantes se apoiarão em suas memórias. Segundo Kenski (1999), tratam-se de memórias que não expurgam a emoção, pois a lógica das lembranças é (são) a(s) emoção(ões) vivida(s). Para a autora (1999), o que é narrado é uma recontextualização do passado contextualizado no presente, isto é, no momento da escrita, por isso há muitos caminhos para se narrar uma única vivência, podendo passar

e receber infinitas versões. É por ser, então, versões do passado que as lembranças deixam de ser memórias e se tornam histórias.

Se o objetivo maior do estágio supervisionado é atuar no projeto de subjetivação da identidade docente, não podemos negligenciar uma dimensão importante nas pesquisas sociais que é a *experiência*. Para Clandinin e Connelly (2011),

a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin e Connelly, 2011, p.48).

Conforme Clandinin e Connelly (2011), narrar uma experiência não significa que o tempo narrado seja o aqui e o agora, mas como a vida é experienciada num *continuun*. Trata-se, assim, de buscar compreender pela linguagem narrativa o processo a que as experiências se realizam. Nesse sentido, acreditamos que as narrativas produzidas ao longo dos estágios são uma ferramenta para se tocar nessas experiências vividas e poder falar delas, ou como nos ensina Menegaço (2004, p.7), um modo “de organização da percepção, do pensamento, da memória, da ação e que nos permite resgatar a experiência vivida”.

Clandinin e Connelly (2011, p. 80) também chamam a atenção para o fato que os pesquisadores “iniciantes ou experientes” (em nosso caso os alunos em formação inicial), sempre vão para a pesquisa carregados de impressões prévias sobre os objetos de investigação. Para os autores (2011), é também “importante para todos nós ao pensarmos sobre as nossas pesquisas narrativas e aos nos tornarmos autobiograficamente conscientes da nossa reação em relação ao nosso próprio trabalho”. Nesse sentido, não foi uma ação inconsciente trazer para esse texto um contexto autobiográfico da própria ação de pesquisar nesse intervalo de tempo que separou o primeiro do segundo relatório.

Evangelista e Cruz (2017) apoiadas em Geraldini *et al.* (2012) apresentam as categorias de narrativas mais presentes nas pesquisas em educação, com destaque para a narrativa como relato da experiência e a narrativa da experiência) categorias.

A narrativa como relato de experiência explicita a prática pedagógica e educativa e sua intencionalidade prévia da ação sobre o objeto de pesquisa evidenciado (...) A narrativa da experiência evidencia a tomada da/do experiência/vivido como objeto de narrativa Pesquisador e narrador, portanto, coincidem no mesmo sujeito da pesquisa. Esse pesquisador/narrador toma a si próprio para a resignificação de si. O sujeito, ao narrar uma experiência, produz sentidos, analisa e busca compreensão (Evangelista e Cruz, 2017, p.172).

Para implementar o projeto de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia (I e II), os docentes responsáveis pelo componente curricular mapearam previamente possíveis escolas parceiras considerando as experiências anteriores de estágio supervisionado e também a distribuição espacial delas no município de Campinas, de modo a contemplar as diferentes regiões da cidade e também a facilidade de acesso. Somente após essa fase é que se iniciou as visitas às escolas para o estabelecimento de

parcerias com cerca de dez escolas públicas, em que elas concordaram em receber os estagiários e os professores da universidade em desenvolver um trabalho contínuo de orientação dos estagiários, para que ao longo dos dois semestres letivos os alunos estivessem apoiando as iniciativas dos professores nas escolas relativas ao ensino de Geografia.

Desse modo, cada licenciando desenvolveu o estágio em uma das escolas parceiras de acordo com sua disponibilidade de horário e de acesso, sabendo que no semestre seguinte deveria dar continuidade ao estágio na mesma escola e turma. Foram formados, então, dois grupos de escolas, os quais foram distribuídos para cada um dos professores orientadores. Portanto, cada docente, auxiliado por um estagiário da graduação, vinculado ao Programa de Apoio Didático (PAD), e outro da pós-graduação, vinculado ao Programa de Estágio Docência (PED), acompanhou, em média, cinco escolas, envolvendo aproximadamente seis professores da educação básica e vinte estudantes por semestre.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) podem contribuir significativamente para implantação de práticas curriculares baseadas em redes de aprendizagem colaborativa e interativa (Martins e Silva, 2016). Tais redes com abordagens colaborativas de aprendizagem viabilizam a formação de uma comunidade virtual entre os participantes. Dessa forma, todos podem aprender não apenas o conteúdo da disciplina, mas a cultura subjacente ao uso de ambientes virtuais para a aprendizagem (Kenski *et al.*, 2009). O senso de comunidade que o espaço virtual proporciona aproxima os professores em formação do desenvolvimento de competências docentes e tecnológicas necessárias para a atuação pedagógica.

Neste estudo, utilizamos os dados de um destes dois grupos de escolas para entender o uso de ambiente virtual para uma aprendizagem colaborativa no estágio supervisionado de geografia. Vamos apresentar, a seguir, os dados coletados, assim como uma discussão sobre o desenvolvimento da proposta de estágio.

Vale destacar que tal estudo com enfoque descritivo utilizou recursos da etnografia e netnografia virtual (Hine, 2007) ou netnografia (Kozinets, 2014). Esse caráter etnográfico e netnográfico pode ser verificado por causa do longo período de acompanhamento da turma, cerca de um ano, abrangendo todo o período das disciplinas, através da interação no AVA e na sala de aula convencional. O levantamento de dados se deu a partir da consulta direta pelos pesquisadores no AVA, relativos aos acessos e atividades da disciplina. Ao longo da oferta das disciplinas, realizada entre março e agosto e entre setembro e dezembro de 2016, foram feitos registros das narrativas produzidas pelos alunos que cursam regularmente o estágio. Também foram utilizados documentos institucionais como o manual de estágio, o projeto político pedagógico de curso, o projeto de parceria com escolas públicas e outros materiais recolhidos ao longo da pesquisa.

4. O ambiente virtual de aprendizagem: atividades, recursos e indicadores

Os professores da universidade já possuíam os conhecimentos tecnológicos suficientes para entender os benefícios que o ambiente virtual poderia trazer. Assim, a construção do desenho instrucional do AVA foi realizada por eles próprios, dispensando o apoio técnico da universidade para o design. A universidade possui um setor específico

para disponibilizar o espaço virtual e fazer seu gerenciamento caso necessário. Os ambientes virtuais de aprendizagem com os quais a universidade trabalha são o *teleduc* e o *moodle*, ambos gratuitos. A plataforma adotada no Estágio Supervisionado foi o *moodle*, em virtude da familiarização dos docentes com a mesma. Nesse contexto, indicamos no quadro abaixo as atividades propostas no AVA e as ferramentas/recursos utilizadas para seu desenvolvimento.

Atividade proposta	Recurso utilizado
Disponibilização de textos	Arquivo
Fichamento de texto	Envio de arquivo único
Escrita semanal de narrativas	Diário
Notícias	Fórum de notícias
Compartilhamento de atividades	Fórum
Comunicação interativa	Mensagens
Disponibilização de regulamentos e documentos	Pasta de arquivos

Quadro 1: Relação das atividades propostas e recursos utilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* no projeto de Estágio Supervisionado de Geografia realizado em 2016 durante o 1º e 2º semestre.

Fonte: Elaboração Própria.

Cada ferramenta ou recurso do Moodle tinha uma intencionalidade pedagógica. Por exemplo, para disponibilizar os textos foi usada a ferramenta *arquivo* e para receber o fichamento dos mesmos foi usado o recurso *envio de arquivo único*. A interface do AVA ficou com uma usabilidade muito boa, pois os alunos tinham várias opções para acessar os textos indicados. O uso dos textos remete ao que Pimenta (2012) defende sobre a indissociação entre a teoria e prática, sendo impossível encarar o estágio somente como uma prática desvinculada de produção e de embasamento teórico.

Outra vantagem da utilização do AVA no estágio supervisionado é a utilização da ferramenta que permite a entrega de tarefas específicas, de acordo com seus objetivos pedagógicos. Para entrega dos fichamentos, foi utilizado o recurso *envio de arquivos*, possibilitando uma maior facilidade para os docentes controlarem os recebimentos. A utilização das narrativas foi facilitada com o uso do recurso *Diário*, que permite o acompanhamento dos registros semanais dos estagiários. No modelo tradicional de estágio, o aluno possui um caderno de campo ou utiliza dispositivos eletrônicos para registrar sua trajetória no semestre, dificultando o acompanhamento sistemático por parte do orientador ou supervisor do estágio. Com o uso do AVA, o aluno regularmente deve registrar as suas narrativas e ter o retorno sobre suas impressões; trabalho desenvolvido pelos estagiários PAD e PED, em parceria com os professores orientadores do estágio.

O *fórum de notícias*, outro recurso utilizado no AVA Moodle, foi utilizado para transmitir avisos referentes às atividades da disciplina, sendo um importante canal de comunicação entre os participantes. Outro *fórum* foi utilizado para compartilhar planos de aulas, mapas conceituais, roteiros de estudo do meio e outros materiais didáticos que foram produzidos no percurso do estágio.

Assim, através dessa ferramenta foi possível socializar as intervenções realizadas no Estágio Supervisionado II, a partir da exposição de arquivos de textos, apresentações e imagens. A vantagem do uso dessa ferramenta é permitir que todos os participantes do curso possam ver os trabalhos realizados pelos colegas de diferentes grupos. Comparando com o ensino presencial, seria o mesmo que afixar os cartazes nas paredes da sala de aula.

Para identificar e registrar a ocorrência de uso das ferramentas do AVA Moodle ao longo da disciplina, sintetizamos os dados coletados diretamente no ambiente através da ferramenta *estatística*, que disponibiliza relatórios sobre a participação nos cursos. Esta ferramenta permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e a participação dos alunos na disciplina. Por exemplo, é possível identificar quando um aluno está frequentando as aulas, mas não está fazendo o registro das narrativas ou não acessou o material de apoio.

Selecionamos os participantes ativos e procuramos identificar quando foi feito o primeiro acesso, o total de acessos de dias no mês e o total de acessos de dias no curso. Identificamos vários padrões de acesso tendo por referência a unidade *log* que registra quando um participante clica em um dos recursos do AVA. A seguir, apresentamos a Tabela 1 que traz informações sobre esses acessos durante a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado I, no primeiro semestre de 2016.

ID	1º acesso	Total registros	Dias de acesso por mês						Total de dias
			Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	
1	7/3	388	8	14	12	7	6	9	56
2	2/3	378	7	8	8	5	4	7	39
3	29/1	347	15	11	9	4	4	4	47
4	6/3	282	12	14	4	7	5	4	46
5	2/3	254	9	8	10	6	6	6	45
6	16/3	247	6	8	8	2	5	3	32
7	15/3	143	5	4	4	1	3	6	23
8	14/3	115	5	4	2	7	0	7	25
9	30/3	112	1	3	4	0	1	5	14
10	7/3	82	5	4	1	0	0	2	12
11	15/3	61	3	3	2	3	0	0	11
12	9/3	46	3	2	3	0	0	0	8
13	18/3	35	1	1	1	2	0	3	8

Tabela 1: Relação de acessos dos participantes da disciplina Estágio Supervisionado I no ambiente virtual de aprendizagem.
Fonte: AVA Moodle (2016).

Os dados mostram que os participantes utilizaram efetivamente o AVA em todo o período do projeto de estágio, tendo um acesso regular médio de 8 a 10 vezes por mês. Isso mudou no desenvolvimento do Estágio Supervisionado II, que ocorreu no 2º semestre de 2016, quando os alunos não precisaram registrar as narrativas de todas as aulas que observaram, pois elas foram agrupadas em registros semanais. Essa estratégia adotada pelos supervisores do estágio alterou também o acesso dos alunos ao AVA, mostrando a importância do professor na condução da proposta. De modo geral, a frequência ao Ava foi semelhante à disciplina, geralmente com dois acessos por semana, onde os estagiários tiveram maior ou menor acesso, de acordo com seu próprio ritmo.

5. Considerações finais

O uso do ambiente virtual de aprendizagem trouxe contribuições para o projeto de estágio supervisionado de Geografia e, conseqüentemente, para formação de professores. Em primeiro lugar, o AVA representou uma inovação no ensino ao romper com a rigidez do espaço-tempo do estágio supervisionado. A disponibilidade do estágio *online* alterou o espaço rígido existente entre escola e universidade. Em segundo lugar, contribuiu para o desenvolvimento das disciplinas de estágio supervisionado, visto que a proposta pedagógica diferenciada desenvolvida pelos professores da universidade demanda a aprendizagem colaborativa e o uso de novas estratégias de ensino disponíveis no ciberespaço. Além disso, o ambiente virtual de aprendizagem armazenou uma grande quantidade de dados que podem ser úteis tanto para a pesquisa, quanto para o ensino, pois as narrativas e os projetos desenvolvidos nas escolas podem servir de rico material para pesquisas com diferentes objetivos. Soma-se ainda a possibilidade dos projetos de intervenção dos alunos serem compartilhados com os professores de todas as escolas participantes do projeto, criando uma situação de comunidade de aprendizagem, onde todos podem contribuir.

No que diz respeito às narrativas produzidas pelos alunos no AVA, identificamos que elas foram sendo paulatinamente incorporadas e aceitas pelos alunos tanto no sentido de produção de registros textuais quanto no de gênero textual. Percebíamos que as primeiras narrativas ainda carregavam uma mão mais pesada e dura, quase sempre se reportando às normas da ABNT, e ao gênero acadêmico de citação. Com o passar dos meses e, sobretudo, após uma aula em que cada aluno deveria escolher uma dentre as suas narrativas para ler e compartilhar com os demais colegas, em que muitos enunciados discursivos sobre a identidade docente emergiram e foram tensionados coletivamente, podemos perceber transformações na forma de escrever/narrar dos alunos, tornando o texto menos engessado às normas acadêmicas e mais literalizados.

Podemos também acompanhar como o processo de subjetivação da identidade docente carrega marcas das trajetórias escolares, familiares; incertezas na escolha do curso superior; positividade da profissão docente descoberta no desenvolvimento do curso e nas disciplinas pedagógicas e de estágio. O AVA transformou-se num espaço-tempo quase que de resistência frente a uma cultura universitária em que o sentido da profissão é dado como pronto e fechado às suas próprias regras. Um espaço-tempo da subjetivação como incerteza, como provisorialidade que, mesmo escrito na individualidade, ainda assim está em interação com as subjetivações e incertezas dos demais colegas. Trata-se de um espaço-tempo de identidade aberto.

Outro caminho possível apontado por este estudo é a utilização do AVA para promover a integração entre a universidade e a escola, aproximando os sujeitos desses espaços de formação de professores. Por fim, o AVA constitui um novo espaço de trabalho docente, onde iniciativas inovadoras e criativas, como a experiência que apresentamos, fazem emergir novos saberes docentes que podem empoderar os professores em todos os níveis.

REFERÊNCIAS

- Almeida EG. 2013. Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol. 2013. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais. [online] URL: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9HSP3T>
- Alves N. 2003. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. 1 (23): 62-74. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>
- Azevedo JGA. 2008. Tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii.
- Barbosa R. 2013. *Projeto Geo-Escola: Projeto geo-escola: geociências para uma Escola inovadora*. Tese Doutorado, Inst. Geoc., Univ. Est. Campinas, 105p.
- Barreto RG. 2003. As TIC na educação: das políticas às práticas de linguagem. *DataGramZero*. 4 (5). [online] URL: <http://www.brapci.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/000007787/2274e39eefd06dbfa9d879c32280154a>
- Beloni ML. 1999. Educação à distância. Campinas, Autores Associados, 126p.
- Braga RB. 2000. Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. *Terra Livre*. 15 (1): 113-128. [online] URL: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/363/345>
- Callai HC. 2013. A formação do profissional da geografia: o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. 164 p.
- Cavalcanti LS. 2012. Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. In: Munhoz, Gislaiane, Castellar, Sônia Vanzela, Rodrigues, Alexander Cely (orgs.). *Conhecimentos Escolares e Caminhos Metodológicos*. São Paulo: Xamã: 89-99.
- Clandinin DJ, Connelly FM. 2011. Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research. [Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa, trans. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEU/UFU]. Uberlândia: EDUFU.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Deliberação CEE nº 111/12, de 01 de fevereiro de 2012. Fixa diretrizes curriculares complementares para a formação de docentes para a educação básica nos cursos de graduação de pedagogia, normal superior e licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Diário Oficial [do Estado de São Paulo], São Paulo, Seção I, 46.
- Evangelista F, Cruz RC. 2017. Narrativas de formação em educação: possibilidades para a pesquisa e investigação em educação sociocomunitária. In: Bissoto, Maria Luísa; Miranda, Antonio Carlos (orgs.). *Metodologia em Educação Sociocomunitária*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Franco MA, Cordeiro LM, Castillo RAF. 2003. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. *Educação e Pesquisa*. 29 (2): 341-353. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200011>
- Greenwold RL, Fonseca AC. 2010. Um Olhar pela portinhola: entrando no cotidiano da escola. *Anais... Colóquio de Educação, alimentação e cultura*. Rio de Janeiro.
- Hine C. 2007. Connective ethnography for the exploration of e-science. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (2), article 14. [online] URL: [online] URL: <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue2/hine.html>
- Kenski VM, Gozzi MP, Jordão TC, Silva RG. 2009. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. *Educação Temática Digital*. 10 (2): 223-249. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v10i2.987>
- Kozinets RV. 2014. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso.
- Levy P. 1999. *Cibercultura*. Ed. 34, São Paulo, 1999.
- Martins JL, Silva B. 2016. Narrativas da dependência nas redes de aprendizagem online: como os professores usam as redes sociais para promover autonomia. *Holos* 1 (32): 16-30. <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2016.4002>
- Matos ES. 2008. Educação superior a distância: o desafio da interação humano-computador na formação de educadores. In: *Seminário Web Currículo PUC-SP. I*. São Paulo. Anais. São Paulo: PUC-SP.
- Matos ES. 2013. *Dialética da Interação Humano-Computador: tratamento didático do diálogo mediatizado*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, Brasil, 2013.
- Menegaço RCC. 2004. Lições das descontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora. 151p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- Rocha AM, Bolzan DPV. 2015. La cultura de convergencia digital y la inclusión sociocultural: Interconectando formación y práctica docente. *Educatio Siglo XXI*. 3 (3): 123-146. <http://dx.doi.org/10.6018/j/240901>
- Nóvoa A (org.). 1995. *Vida de professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto, Portugal.
- Oliveira ESG, Rego MCLC, Villardi RM. 2007. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. *Educação e Sociedade*. 28 (101): 1413-1434. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400008>
- Pimenta SG. 2012. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* Ed. São Paulo: Cortez. 224 p.
- Reis SR. 2015. *Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial*. Tese (Doutorado) UNESP, 2015.

Souza VC. 2013. Desafios do Estágio Supervisionado na Formação do professor de Geografia. In: Albuquerque, M. A. M.; Ferreira, J. A. de S. F. (Orgs.). Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia.

Tani S. 2013. What could/should geography education do with these concepts? *Journal of Reseach in Didatics and Geography*. 1 (2): 7-16. <http://dx.doi.org/10.4458/0900-02>

Valente JÁ, Prado MEBB. 2002. A educação a distância possibilitando a formação do professor In. Moraes, M. C. (Org). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: NIED/UNICAMP.

Vilardi R, Oliveira ESG. 2005. Tecnologia na Educação: uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya.

Supervised internship in geography: teacher's identity subjectivation in virtual learning environment

Cláudio Marinho*
Rafael Straforini**
Tânia Seneme do Canto***

*Geographer (IGC-UFMG). Master in Education (FAE-UFMG). Graduate student in History and Geosciences Teaching (Unicamp). Professor at UFVJM.

** Geographer (UNESP/Rio Claro). Master in Applied Education (IG-UNICAMP). Doctorate in Geography (UFRJ). Professor at Unicamp.

*** Geographer (UNESP/Rio Claro). Master in Geography (UNESP/Rio Claro). Doctorate in Geography (UNESP/Rio Claro). Professor at Unicamp.

Abstract This study addresses a development experience of the Supervised Internship project in the Degree in Geography of the State University of São Paulo (Unicamp). The objective of this research is to describe the strategies used in the process of subjectivation of teacher identity, involving the provision of didactic material in various media, performing activities, writing narratives and the use of collaborative tools in a Virtual Learning Environment (AVA). The work has an ethnographic and netnographic methodological approach, characterized by the authors' participation in the physical and virtual environment of the project for a period of two semesters and by the data collection directly in the virtual environment. The results indicate that the proposal of a stage allied to the use of digital technologies of information and communication - TDIC - was an opportunity for the reflection on the teaching identity, since the pedagogical proposal sought to articulate in a more Proficient academic knowledge to the knowledge produced in school from the use of new pedagogical strategies in cyberspace.

Keywords: teaching geography, supervised internship, teacher training, virtual learning environment.

Informações sobre os autores

Cláudio Marinho

Endereço para correspondência: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Faculdade Interdisciplinar de Humanidades – Rodovia MGT 367, Km 583, nº 5.000, Alto da Jacuba. 39100-000, Diamantina, MG

E-mail: claudiomarinho16@gmail.com

Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9345386470359859>

Rafael Straforini

Endereço para correspondência: Unicamp, Instituto de Geociências. Departamento de Geografia. Rua João Pandiá Calógeras, nº51, Campinas SP.

E-mail: rafaelstrafo@ige.unicamp.br

Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4249189477675296>

Tânia Seneme do Canto

Endereço para correspondência: Unicamp, Instituto de Geociências. Departamento de Geografia. Rua João Pandiá Calógeras, nº51, Campinas SP.

E-mail: taniacanto@gmail.com

Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2694148483759637>

Artigo Recebido em: 04-05-2017

Artigo Aprovado em: 19-06-2017